Eveil sensoriel et acquisitions langagières

- Appel à mutualiser/formaliser les expériences -

« La découverte de « territoires sensoriels et sensibles », lieux d'ancrage et de ressources, mais aussi voies vers la connaissance » [(1)], tel pourrait être l'objet d'un « outil » de référence, à la fois philosophique, pédagogique et didactique, qui servirait de « table d'orientation » à la prise en compte approfondie et structurée du nécessaire éveil sensoriel de l'enfant dans sa découverte consciente du monde qui « le construit ». Il s'agirait de montrer concrètement, précisément, comment l'Ecole maternelle, notamment, mais aussi tout acteur éducatif, peut lui offrir un parcours d'apprentissage mobilisateur, procédant *des* sens *au* Sens :

- *les* cinq sens, comme moyens de *réellement* appréhender le monde *réel*,

- et *le* Sens, comme clé qui oriente et qui porte en avant vers tous les apprentissages, notamment celui de l'Ecrit, porteur des nuances et des exigences que l'on sait.

« *Aider le tout-petit à découvrir le monde, c'est d'abord enrichir et développer ses aptitudes sensorielles. Cela suppose qu'il apprenne à mobiliser son attention pour percevoir des évènements qui lui échappent habituellement parce qu'ils ne sont pas pris directement dans l'action en cours. Cela suppose qu'il apprenne, par l'usage de ses sens, à reconnaître et catégoriser, non seulement des objets, mais aussi des qualités (couleurs, formes, intensités), qu'il les introduise dans son langage tant en compréhension qu'en production. »* [(2)]

Si un tel projet pouvait ambitionner de faciliter la construction de cette conscience sensorielle du jeune enfant, c'est qu'il serait lui-même directement issu de l'expérience. Il ne pourrait sans doute qu'être l'heureux et original aboutissement de pratiques éducatives/enseignantes qui se seraient durablement ouvertes l'une sur l'autre, méthodiquement et en continu.

1. L'aboutissement de programmations interactives

Etre légitimement et institutionnellement chargés d'accompagnement éducatif ou de mission d'enseignement, savoir tout simplement tirer parti de la très utile proximité géographique, et surtout cultiver une réelle connivence éthique, intellectuelle et déontologique : trois conditions qui, réunies, pourraient aboutir à un « enthousiasme en actes » susceptible de réaliser une si utile innovation. *Faire* consistant aussi à savoir s'abstenir, cela aurait en outre le mérite d'éviter tout à la fois, dirait Gérard FATH *(Professeur Emérite des Universités),*

- de seulement *« s'installer dans une sorte de pédagogie heureuse, basée sur les valeurs de la fraîcheur, de la spontanéité, de la grâce* » mais diversement efficace,

- et d'éviter, comme c'est souvent le cas, d'aborder à contre-coeur *« l'imaginaire comme contraire et même fuite du réel »* : en effet, en recherche active de la *« pédagogie cohérente de l'imaginaire* » que cet universitaire a souvent éclairée et soutenue, il s'agirait bien d'ambitionner, pourrait-il dire, *« d'apprendre à l'enfant à devenir le metteur en scène de ses atmosphères et situations privilégiées, et à déchiffrer la structure des autres atmosphères et situations »* [(3)] .

A cultiver mutuellement cette relation de partage suivi et de co-évaluation, il serait sans doute possible, au final, de se retrouver munis d'un même « outil », un outil fiable parce que

progressivement construit à l'épreuve de l'expérience croisée, un outil stabilisé et performant au point de pouvoir se transmettre à des pairs ou ex-pairs (MEIRIEU) qui, sans aucun doute, l'adopteront d'emblée et l'enrichiront indéfiniment de leurs tours de main personnels.

2. Un enjeu déterminant servi par une démarche structurée

Limité de fait par un format utilement dynamique, un tel protocole éducatif/pédagogique vaudrait moins, bien sûr, par le nombre non exhaustif des activités et des situations proposées que par l'Enjeu fondamental qu'il servirait et par l'Architecture qui lui donnerait tout son sens :

- L'enjeu serait ici celui d'une démarche à la fois « vivante » et efficiente. Elle n'entérinerait pas la croyance démobilisatrice selon laquelle le potentiel intellectuel de l'enfant est exclusivement fondé sur ses prédispositions psychosensorielles innées, ou exclusivement sur la qualité éducative de son quotidien familial. C'est pourquoi on entreprendrait d'enseigner -de « mettre en signes »- à chacun les voies par lesquelles il lui est possible de prendre conscience et possession de toutes ses Facultés Premières. Ainsi pourra-t-il se construire, se réaliser assurément, jusqu'à devenir ce jeune citoyen créateur concepteur qui est, à vrai dire, « le seul apprenti légitime » de toute Entreprise d'Education non soupçonnable d'imposture.

- L'architecture qui sous-tendrait l'ensemble ferait qu'il constituerait moins une banque d'exemples divers et multiples que la mise en forme engageante et structurante d'une démarche à la fois globale et précise, adaptable à tous les projets professionnels d'éducation/formation. Il s'agirait de mettre en perspective, sur l'ensemble du parcours éducatif, un champ d'apprentissages identifiés, organisés et interdépendants qui seraient progressifs mais finalisés. Conditionnant des facultés et des potentiels constitutifs d'une réussite clairement personnalisante et socialisante, ils ne pourraient selon nous que s'avérer fondamentaux pour la suite du cheminement personnel vers maintes conquêtes, et maintes réussites, en divers contextes de systèmes de langues et/ou de langages, quels qu'ils soient.

3. Une démarche volontariste

Une chose pour l'Institution est de se borner à répéter que *« la famille instruit mal »* [(4)], ou d'estimer sommairement que l'apprentissage, tout comme l'enseignement, n'est qu'une *« affaire de personnalités »* [(5)], ou encore de se limiter à une trop formelle *« prédiction de la réussite »* [(6)] ou enfin de développer un *« discours défectologique »* [(7)] ne faisant que pointer le manque de disponibilité des enfants, la fugacité de leur concentration, la pauvreté de leur bagage lexical, leur manque d'autonomie, leur absence d'imagination…

Et une autre chose est de voir là autant d'objectifs d'éducation/enseignement, au sens propre du terme, des objectifs portés par une programmation qui ne doit rien au hasard ni à cet occasionnel/occupationnel illégitimement associé aux facteurs d'apprentissages déterminants que sont la découverte et le plaisir. C'est au contraire pour en tirer le meilleur parti que, de façon spiralaire, ils seraient ici mobilisés régulièrement par l'action et par le langage, et régulièrement déclinés sur le mode de chacun des 5 sens.

4. Cinq sens, cinq domaines, cinq « chapitres »

Par nature, l'univers perceptif enfantin est fusionnel, et l'on peut tout à fait recommander de susciter des interactions entre les différentes sphères sensorielles -notamment l'auditive et la visuelle. Mais il n'est pas moins nécessaire d'assurer au jeune enfant, en quelque sorte en amont, des situations de discrimination spécifique qui lui permettent, pour chacun de ses sens, d'acquérir des compétences métacognitives : apprendre à découvrir et à comprendre.

Chacun des cinq sens est, en lui-même et spécifiquement, aussi bien constitutif du « Moi-peau » [8] qu'activateur des facultés mnésiques et verbo-symboliques. Chacun d'eux, s'il est suffisamment mobilisé et donc suffisamment sollicité pour explicitation / expression, peut apporter sa contribution spécifique à la construction consciente et verbalement équipée du « Moi sensori-corporel ». Et l'enjeu est grand car celui-ci conditionne directement l'autonomisation et la personnalisation du jeune individu qui est alors en pleine conquête d'une pensée symbolique compréhensive. Sans un « travail » récurrent de cette noria perception / imagination / expression, c'est au contraire une certaine inertie réflexive qui peut s'installer.

Chaque sens doit donc contribuer à construire la pensée sensori-motrice puis sensori-verbale de l'enfant. C'est pourquoi la préparation « didactique » de l'éducateur/moniteur/enseignant ne peut faire l'économie d'une quintuple investigation, en matière d'appréhension, de savoirs et de compétences. Sans aller jusqu'à décrire ici la spécificité biologique et fonctionnelle des liens que chacun des cinq sens entretient avec le système neuro-cérébral, rappelons simplement la disparité de leur développement à l'échelle d'une vie : si l'olfaction, déjà prépondérante à la naissance, se développe au gré de l'expérience et n'est pas amoindrie par le vieillissement de la personne, la capacité gustative diminue entre 35 et 65 ans, et l'acuité auditive, quant à elle, diminue… dès l'âge de 10 ans.

A un âge qui est « pré-opératoire » et où le stade « pré-conceptuel », correspondant au niveau Moyenne Section, ouvre sur le « stade intuitif », de telles particularités invitent d'abord à appréhender les cinq « espaces sensoriels » dans le cadre de situations univoques. Mais elles invitent ensuite, à un niveau second que l'on pourrait qualifier de « combinatoire », à procéder à leur articulation par le biais d'activités favorisant cette « coalescence » dont se nourrit spontanément l'expérience créatrice et décisive des cinq premières années.

5. Une visée « imageante » et socio-construite

Il apparaît donc clairement que la démarche proposée intègrerait les grands principes piagétiens [9] du « constructivisme », et notamment l'idée que l'apprentissage résulte chez l'enfant d'organisations et de réorganisations successives, assumées à des niveaux de complexité croissants : l'intelligence *« organisant le monde en s'organisant elle-même »*, les structures mentales évoluent par *« assimilation-accommodation-équilibration »* du fait de l'expérience personnalisante que l'éducateur/enseignant aurait pour mission d'inscrire dans une programmation en séquences/modules, de décliner en séances/situations se justifiant mutuellement, et de valider-relancer avec beaucoup de cohérence et de suivi..

En dépit du syncrétisme propre à cet âge et qui n'est ni « retard » ni « inadaptation » (!) (associations illogiques pour l'adulte, langage égocentré, etc..) de telles activités seraient conçues pour induire des situations groupales avec moments-clés favorisant, d'une part, la mise en mots des *« représentations »* mobilisées en situation, et, d'autres part, l'émergence de *« conflits socio-cognitifs »* [10] concrètement suscités par une verbalisation différée, portée par un projet bien clair dans les jeunes esprits. C'est qu'en dépend directement

l'enrichissement de l'imagerie mentale de chaque petit *« agent cognitif »*, quelles que soient, répétons-le, ses prédispositions à identifier des catégories, et quelles que soient les conditions socioculturelles de sa vie ordinaire. On comprendrait donc aisément tout l'intérêt des choix rendus possibles par les articulations intra/inter activités servant une progression largement régulable.

6. Des « jeux » sensoriels pour un « travail » de tout l'Etre

Une autre spécificité de ce « spectre » d'activités serait la fréquente mise en situation de jeux, non pas de « jeux sans enjeu », aléatoires ou gratuits, et s'opposant à d'autres temps dits « de travail », mais des jeux de découverte pour apprendre et comprendre, pour retenir et réinvestir spontanément, comme par habitude. Ce travail de plaisante investigation est essentiel, car *« le jeu c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie. L'enfant qui joue à l'école maternelle s'initie à la vie sociale, et l'on oserait dire qu'il n'apprend rien en jouant ? »* (11) Faire jouer tous ses sens et chacun d'eux, c'est travailler sur soi et apprendre à être soi-même en développant un altruisme que la curiosité comparative décuple à merveille. A tel point que pour nombre d'enfants cette appropriation à la fois intime et socialisante est une soudaine révélation ouvrant de larges champs aux « travaux » d'expression, de création et de communication.

Ainsi la nécessité du *« développement des habiletés d'analyse phonique »* (12), pour ce qui relève de la sphère auditive, serait spécifiquement prise en compte.

A n'en pas douter, l'utilisation d'un tel « outil de référence » par des éducateurs/moniteurs/enseignants d'une même équipe, ou en relation d'échanges, serait l'occasion d'introduire à ce niveau des « motifs » et des variantes qui seraient en lien direct avec l'histoire et le quotidien du groupe d'enfants concerné, et cela sans pour autant s'inscrire à contre-courant de la dynamique interne proposée. Entre le collectif frontal qui dure et fait trop longuement parler l'adulte, et la vie de groupe atomisée en une multitude d'activités sommaires et sans finalité, l'appropriation guidée des sens donne à ressentir, à l'enfant comme à celui-ci, la situation éducative la plus complète qui soit. Elle permet ce que l'on peut appeler *« la différenciation successive »* (13) des apprentissages. En effet, plus que la méthode de l'acteur éducatif, c'est ici l'attitude de l'enfant qui est active : il apprendra en changeant, progressivement mais sûrement et pleinement, car savoirs, savoir être et savoir faire sont dans cette démarche rigoureusement combinés.

7. Conseils par anticipation

L'utilisateur de cet outil à construire (« fichier » ouvert, évolutif, capitalisateur et auto-évaluateur)) serait invité à le considérer comme un ensemble construit et cohérent mais non exhaustif ; l'objectif essentiel serait bien d'induire une démarche pédagogique privilégiant l'approche raisonnée et la verbalisation enfantines. De la même façon, l'adulte se sentirait libre de faire varier au besoin le niveau d'accessibilité de telle ou telle activité ou notion, sachant que les auteurs eux-mêmes n'auraient pas cherché à reproduire leurs pratiques à l'identique.

Des rubriques « avant » et « après », même si elles étaient différemment et irrégulièrement renseignées, viseraient à faire partager le double et constant souci de

- lier les situations successives dans le cadre d'une unité « *séquence/module* »,

- de ménager des mises en situations initiales et des occasions de réinvestissement censées être pourvoyeuses de sens. Mais il va sans dire que celles-ci dépendraient grandement du quotidien, du contexte et de la culture commune du groupe qui sont toujours de fait les premiers pourvoyeurs de *sens*.

Enfin, un « dictionnaire évolutif» (à la fois collecteur d'Images mentales captées, et d'Opération sensorielles explicitées) pourrait constituer pour l'enfant un véritable outil qui incarnerait bien cet indispensable volontarisme d'une double ambition à partager :

- permettre réellement l'entrée progressive dans l'écrit [14],
- assurer l'appropriation personnelle du « métier d'élève » [15].

Toutes les critiques argumentées, comme toutes les propositions de variations éducatives/pédagogiques/didactiques susceptibles d'esquisser un réseau mutualisant autour de cette thématique, seront très appréciées.

(Cf. Marcelcanton1@aol.com)

Quelques éléments bibliographiques

servant l'argumentaire du projet

1) Ministère de l'Education Nationale, *La sensibilité, l'imagination, la création, - Document d'accompagnement des programmes*, 2003

2) Ministère de l'Education Nationale, *Pour une scolarisation réussie des tout-petits, Document d'accompagnement des programmes*, 2003

3) Gérard FATH, *Quelle formation pour les enseignants de maternelle , p6-18-19,* AGIR Ed., Saint-Dizier, Collection Horizons 1992, Diffusion B.U. Nancy II, 1988

4) ALAIN , *Propos sur l'Education*, 1932, réed. 1950, PUF, 1961

5) Béatrice BAILLY, *Enseigner, une affaire de personnalités*, Nathan pédagogie, 1999

6) Agnès FLORIN, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF, 1991

7) Marcel CANTON, *Rapport à la Langue et difficultés scolaires, analyse prospective de corrélations pénalisantes dans le cadre d'une étude au format Circonscription*, Thèse de Doctorat, G. FATH Dir.,Univ.Nancy II, 2004

8) D. ANZIEU, *Le penser. Du Moi-peau au Moi-pensant*, Dunod, 1994

9) Jean PIAGET, *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1967

10) Lev VYGOTSKI, *Pensée et Langage*, Trad. F. SEVE, Ed. Sociales, 1985

11) Pauline KERGOMARD, *L'éducation maternelle dans l'école*, Hachette, 1886

12) Gérard CHAUVEAU Dir., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Retz, 2001

13) Philippe MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF, 1990

14) Mireille BRIGAUDIOT Coord., *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, INRP –Hachette Education, 2000

15) Philippe PERRENOUD, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 1993